

Oelkers, Juergen

Das Ende der "sozialistischen Erziehung"? - Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 431-452



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Juergen: Das Ende der "sozialistischen Erziehung"? - Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 431-452 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124942 - DOI: 10.25656/01:12494

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124942>

<https://doi.org/10.25656/01:12494>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 3 – Mai 1991

I. Essay

- HORST RUMPF Erlebnis und Begriff: Verschiedene Weltzugänge
im Umkreis von Piaget, Freud und Wagen-
schein 329

II. Thema: Schulgeschichte

- GERT SCHUBRING „Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies“ – Zu
den Widerständen gegen die neuhumanistische
Bildungsreform 347
- MICHAEL SAUER „Es schärfet des Menschen Verstand ...“ – Die
Entwicklung des Rechenunterrichts in der preußi-
schen Volksschule 371
- CLAUS-HINRICH OFFEN Schule und Gesellschaft während des Vormärz in
der Freien und Hansestadt Lübeck 397
- ROLF GÖPPEL Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien
(1927–1933) – Schule und Unterricht für die Kin-
der des psychoanalytischen Clans 413

III. Diskussion

- JÜRGEN OELKERS Das Ende der „sozialistischen Erziehung“? – Be-
merkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirk-
lichkeit in der Pädagogik 431

IV. Besprechungen

- | | |
|---------------------------|--|
| HILDEGARD
FEIDEL-MERTZ | LUDWIG LIEGLE/FRANZ-MICHAEL KONRAD (Hrsg.):
Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und
Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erzie-
hung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas
1918–1948 453 |
| FRANZ-MICHAEL KONRAD | SHIMON SACHS: Stefa. Stefania Wilczynskas päd-
agogische Alltagsarbeit im Waisenhaus Janusz
Korczaks 455 |
| GÉRARD KAHN | HERWART KEMPER: Erziehung als Dialog. Anfra-
gen an Janusz Korczak und Platon-Sokra-
tes 459 |
| ERICH E. GEISSLER | WALTER ASMUS: Richard Kroner (1884–1974).
Ein Philosoph und Pädagoge unter dem Schatten
Hitlers 462 |
| JÖRG RUHLOFF | JÜRGEN OELKERS/WOLFGANG K. SCHULZ/HEINZ-
ELMAR TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Kul-
turtheorie, Pädagogik und Philosophie 464 |

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1990 471
- Pädagogische Neuerscheinungen 505

Contents

I. Essay

- HORST RUMPF Experience and Concept: Different approaches to the world guided by Piaget, Freud and Wagenschein 329

II. Topic: The History of Schooling

- GERT SCHUBRING „Average persons, ... not geniuses“ – On the opposition to the neohumanistic educational reform 347
- MICHAEL SAUER „It sharpens man's understanding ...“ – The development of arithmetic in the Prussian „Volksschule“ 371
- CLAUS-HINRICH OFFEN Schooling and Society before 1848 in the Hanseatic Town of Lübeck 397
- ROLF GÖPPEL The Burlingham-Rosenfeld-School in Vienna (1927–1933) – Schooling and instruction for the children of the psycho-analytic clan 413

III. Discussion

- JÜRGEN OELKERS The Demise of Socialist Education? – Observations on the relation between utopia and reality in pedagogics 431

IV. Book Reviews 453

V. Documentation 471

Ankündigungen

Vom 9.–11. Oktober 1991 findet in München der 3. Berufspädagogisch-historische Kongreß statt, der sich dem Thema widmet „Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991) – 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner“. Anmeldung: Prof. Dr. A. Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München, Lothstraße 17 (Altbau), D-8000 München 2.

In Berg en Dal (Niederlande) organisiert das „european education network“ vom 14. bis 16. November 1991 ein Symposium zum Thema „Alte Menschen und Bildung – ein Spiegelbild für die Gesellschaft“. Nähere Information und Anmeldung: Symposium ouderen en educatie, P/A volkshogeschool ons erf, postbus 1, NL-6570 AA Berg en Dal, Tel.: 0031/8895/41744, Fax: 0031/8895/42661.

Am 31. Mai findet in Würzburg die 14. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. statt. Das Thema lautet: „Die Aufgaben der Sexualpädagogik in einem vereinigten Deutschland“. Kontakte: Dipl.-Päd. Linus J. Dietz, Deutsche Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. (DGG) Bonn, Universität Koblenz-Landau, Westring 10a, D-6740 Landau, Tel.: 0931/286100.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/91 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 128,-, für ein Studentenabonnement DM 98,-, jeweils zuzüglich Versandanteil.

Von diesem Zeitpunkt an beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 32,-, zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Verständnis für die Preiserhöhung.

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd liegen Prospekte des Klinkhardt Verlags, 8173 Bad Heilbrunn, und des Ehrenwirth Verlags, 8000 München, bei.

Vorschau auf Heft 4/91

Themenschwerpunkt „Familie und Bildung“ mit Beiträgen von Y. LÜDERS, H. ELSKEMPER-MADER u. a.; weitere Beiträge zum Thema „Internationale Pädagogik“ sowie ein Essay von C. SCHWEPPE.

Mitteilung der Redaktion

Am 7. Februar 1991, kurz vor der Vollendung seines 88. Lebensjahres, ist in Tübingen OTTO FRIEDRICH BOLLNOW verstorben. Er war Mitbegründer und Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“ seit 1955. Die Zeitschrift verliert in ihm einen Autor, der stilbildend gewirkt und die pädagogische Diskussion nachhaltig beeinflusst hat. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW gehörte zu den wenigen fachübergreifend arbeitenden Pädagogen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der einer Tradition philosophischer und anthropologischer Begründung der Erziehung und Bildung verpflichtet war und dieses Geschäft einer isolierten Einzelwissenschaft nicht anvertrauen wollte. Seine von DILTHEY ausgehende, lebensphilosophische Orientierung hat alltägliche Phänomene und konkrete Strukturen der Erziehung erschlossen, die zu Recht *existentiell* genannt wurden. Dabei sind vor allem die *unstetigen* Prozesse beachtet worden, die die Pädagogik belehrt haben, daß ihre Arbeit keinem linearen Fortschrittsmodell und keiner „Vollendung“ dienen kann oder darf. Daß *Krisen* erziehen können und das Leben nicht wirklich antizipierbar ist, gehören zu den zentralen Einsichten einer pädagogischen Theorie, die sich ihrer tiefen Antinomien bewußt ist und den Spannungen ihrer Praxis nicht entgehen kann oder will. Diesen Grundgedanken hat OTTO FRIEDRICH BOLLNOW anthropologisch durchgearbeitet, aber immer auch an den konkreten Phänomenen des Lebens überprüft. Es ist sicher kein Zufall, daß diese Bemühungen mit einem Argument endet, das dem Prinzip Hoffnung gewidmet ist.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/219715/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 128,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 32,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Das Ende der sozialistischen Erziehung?

*Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik**

Zusammenfassung

Das Ende des „realen Sozialismus“ gibt Veranlassung, die argumentative Grundstruktur der *sozialistischen Erziehung* zu überdenken. Der Aufsatz behandelt zunächst den moralischen, religiös durchwirkten Anspruch des Sozialismus im 19. Jahrhundert und in diesem Zusammenhang das Konzept „sozialistischer Erziehung“. Im Anschluß daran wird das Verhältnis von „Erziehung“ und „Gesellschaft“ als ein *nicht*-instrumentales dargelegt und die Zielerwartungen der „sozialistischen Erziehung“ auf eine irreführende Metaphorik zurückgeführt, abschließend dieser Befund auf den Utopiegedanken der modernen Erziehung ausgedehnt. Die These geht dahin, daß Utopieproduktion für die westliche Kultur unvermeidlich ist, aber in Zukunft mit einem veränderten und gerade für die Plausibilität dieser Zukunftsvision gefährlichen Erziehungsbegriff rechnen muß.

In ETIENNE CABETS „Reise nach Ikarien“ (1839), einem Klassiker der Literaturgattung „sozialistische Utopie“, findet sich unter dem Stichwort „moralische Erziehung“ die Beschreibung einer perfekten pädagogischen Organisation. Alle Mütter in der ikarischen Gesellschaft sind ausgebildete Erzieherinnen, so daß die Kinder immer richtig behandelt werden (CABET 1979, S. 76f.); die Erziehung selbst folgt einem idealen Zeit- und Planungsschema, mit dem die natürlichen Bedürfnisse und die sozialen Notwendigkeiten harmonisch aufeinander abgestimmt werden; die Schulen sind „Paläste“, weil die Gesellschaft Erziehung als ihre wichtigste Aufgabe ansieht und sie zugleich als Privileg betrachtet (ebd., S. 78). Die Besucher Ikariens sehen eine unglaubliche Wohlerzogenheit, die Entwicklung aller Fähigkeiten und die Ausbildung aller Interessen. Die Schule ist so perfekt, daß die Lehrer sagen können: „Wir haben ... keine Faulenzer“ (ebd., S. 80). Die Schüler halten bei Verfehlungen, die eigentlich gar nicht denkbar sind, selbst Gerichtssitzungen ab (ebd., S. 81) und sind dabei so vernünftig, daß der Besucher dieser utopischen Gemeinschaft nur bewundernd sagen kann: „Hier ist Moral in Wirksamkeit“ (ebd., S. 82).

Begründet wird diese pädagogisierte Welt mit folgendem Argument: „Erziehung ist der feste Grund und Boden, auf dem Privat- und Staatsleben erbaut werden soll. Ohne ihn ist kein sicheres Gebäude möglich“ (ebd., S. 67). Die Metaphernwahl erfolgt nicht zufällig: Erziehung wird als die „Basis“ des Lebens begriffen, ganz so als müßte ein Haus gebaut werden, das nur mit dem Fundament beginnen kann. In dieser Vorstellung gewinnt die Erziehung eine herausragende Bedeutung, die die pädagogische Theorie spätestens seit dem Pietismus immer wieder behauptet hat. Die sozialistische Erziehung bestreitet diese Bedeutung nicht, sondern gibt ihr eine Wendung, die den Grundanspruch noch einmal steigert. Die wahre Erziehung ist nicht nur die Basis des Lebens, sondern zugleich eine Funktion der Gesellschaft. Genauer: Sie kann nur dort

überhaupt stattfinden, wo die Gesellschaft richtig geordnet ist. Zugleich ist diese neue Gesellschaft in besonderer Weise von ihrer Erziehung abhängig, weil sie sich nur dadurch fortsetzen und ihr Ziel erfüllen kann. Die neue Gesellschaft ermöglicht die richtige Erziehung, aber durch die richtige Erziehung entsteht der „neue Mensch“, das Ziel der Gesellschaft.

Diese Vision ist Teil des 19. Jahrhunderts, gebunden an eine politische Fortschrittsidee, die die Ausgebeuteten zu den Überwindern der Ausbeutung machen wollte. Tatsächlich erlaubte und forderte die *Wirklichkeit* des 19. Jahrhunderts *Utopie*, nicht nur in dem Sinne, daß die sozialen Verhältnisse nach einer idealen Gesellschaft verlangten, um überhaupt einen Kontrast zur Gegenwart markieren zu können, sondern auch in dem ganz anderen Sinne, daß eine einfach strukturierte Bildung noch einfache soziale Träume zuließ. *Einheit* war in einem ganz naiven Sinne noch denkbar, als literarische Utopie der gleichen und gerechten, insofern harmonischen Gesellschaft, die sich weder differenzieren muß noch selbst schädigen kann. Diese Vision ist *Sozialismus* genannt worden¹, und sie hat die intellektuelle Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts wie kein anderes Zukunftsbild geprägt. Sie war sogar in der Lage, für eine politische Grundunterscheidung zu sorgen, an der „Fortschritt“ oder „Reaktion“ erkennbar sein sollte.

Die Rede vom gesellschaftlichen Fortschritt läßt sich als Prognose auffassen, die nur im nachhinein zu verifizieren ist. Eine Prognose auf den *Sozialismus* stammt von EMILE DURKHEIM; eine solche Doktrin, so heißt es in Vorlesungen aus dem Wintersemester 1895/96, könne nur in einem mystischen Sensualismus der Gleichheit enden, einer Apotheose des Gutseins und einer Heiligung des Regellosen. Und die Geschichte des Sozialismus, am Ausgang ihrer Epoche, werde eine experimentelle Verifikation der Diskussion sein, die ihr vorausging (DURKHEIM 1971, S. 261). Die Epoche *ist* an ihrem Ende, und die Verifikation *hat stattgefunden*. Den Versuch einer staatlichen Moralerziehung hat es gegeben, aber Ikarien hat sich nicht stabilisieren können. Die perfekte Pädagogik war eher eine Ursache des Scheiterns und jedenfalls nicht der Garant des Gelingens.

Daß der Sozialismus ein *endlicher* Entwurf sein könnte, ist erst nach dem Durchschauen einer Praxis denkbar geworden, die seinen Namen getragen hat. Nicht ohne Grund wird heute in der politischen Ethik der „Verlust der Tugend“ (MACINTYRE 1987) konstatiert, um das Ende der moralischen *Einheit* der Welt zu markieren, die die Basisutopie aller Systeme ausmacht, die wir Sozialismus nennen (DURKHEIM 1987, S. 235)². Doch so einfach ist das neunzehnte Jahrhundert nicht zu verabschieden, wenigstens pädagogisch nicht. Erziehung muß sich von allgemeinen Zielen her legitimieren, wenn das allgemeine Ziel aber nicht mehr an eine soziale Basisutopie gebunden werden kann, was bleibt dann von der Erziehung? Ich frage bewußt so: Was bleibt von der *Erziehung*, nicht etwa nur von der *sozialistischen Erziehung*?

Ich werde im folgenden diese Frage in drei Schritten untersuchen und am Ende auch eine Antwort formulieren. Die Antwort lautet: Die Reflexion *über* Erziehung bezieht sich notwendig auf gesellschaftliche Zukunft, und insofern ist sie beständig und vermutlich unvermeidlich Teil der Utopieproduktion. Aber

„Erziehung“ ist etwas anderes, als die pädagogische Reflexion im allgemeinen unterstellt. Ein zureichender Begriff von Erziehung ist wesentlich weniger utopiefreundlich als die pädagogische Tradition dies ahnen läßt. Was von der sozialistischen Erziehung übrig bleibt, hängt ganz davon ab, wie und vor allem wieweit der Erziehungsbegriff analytisch expliziert wird. Je unanalysierter der Begriff gehalten wird, desto größer sind die Hoffnungen, die sich damit verbinden lassen. Das gilt auch umgekehrt, so daß die Utopieproduktion nicht zufällig einen möglichst *vagen* Begriff von Erziehung verwendet, einen, der der Utopie nicht gefährlich werden kann. Ich plädiere für einen gefährlichen Begriff von Erziehung, soweit die Theorie berührt ist.

Diese These werde ich zunächst im Hintergrund belassen, um in einem ersten Schritt die beiden Begriffe „Sozialismus“ und „sozialistische Erziehung“ näher zu beleuchten. Ich werde hier versuchen, deren Struktur oder ihr essentielles Minimum zu beschreiben, ohne allzu große Rücksicht auf die Empfindlichkeiten zu nehmen, die aus den vielfältigen internen Abgrenzungen resultieren (1). In einem zweiten Schritt werde ich das pädagogische Grundkonzept untersuchen, das mit der Rede von der „sozialistischen Erziehung“ verbunden ist. Dieses Konzept besteht in einer funktionalen Sicht und einer Instrumentierung von „Erziehung“ für die Zwecke der neuen sozialistischen Gesellschaft oder was dafür gehalten wird (2). Aus dieser Analyse ziehe ich einige Schlußfolgerungen für das Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik, auf das ich abschließend zu sprechen komme (3). Ich werde hier einen Erziehungsbegriff stark zu machen versuchen, der für die politische Utopie in ihrer bisherigen Gestalt gefährlich *ist*, nicht in einem chemischen, wohl aber in einem psychologischen Sinne. Ich will zeigen, nicht wie die Utopie sich auflöst, sondern daß man den Glauben verlieren kann, wenn Erziehung ist, was ich vermute.

1. „Sozialismus“ und „sozialistische Erziehung“

1842, von Paris aus, hat LORENZ VON STEIN zu definieren versucht, was unter „Sozialismus“ zu verstehen sei. STEIN bezieht sich im wesentlichen auf die Theorien von SAINT-SIMON und FOURIER, also jenen Diskussionskreis, der später – zur Aufwertung der Lehren von MARX und ENGELS – die „Frühsozialisten“ genannt wurde³. Von dieser strategischen Epochalisierung war STEIN noch nicht berührt, so daß er die Besonderheit der Sozialisten gegenüber den Kommunisten oder Anarchisten im *System*charakter ihrer Theorie sehen konnte (STEIN 1842, S. 130). Die Theorie erhebe wissenschaftlichen Anspruch und sei mehr als nur pragmatische oder utopische Reflexion zur Verbesserung der sozialen Verhältnisse. Es gehe um die systematische Neuordnung der Industriegesellschaft, nicht einfach um deren Negation. Der Unterschied, so STEIN, ist wesentlich, „denn der Socialismus ist positiv, der Communismus negativ; jener will eine neue Gesellschaft bilden, dieser nur die bestehende umstürzen“ (ebd., S. 131). Für das eine brauche es Theorie und System, für das andere Revolution und Gewalt (ebd.).

Wichtiger als diese Abgrenzung⁴ aber ist die Bestimmung des Ansatzes jeder

Theorie, die sich sozialistisch nennen will. Sie hat zwingend, so STEIN, *einen* und *nur einen* Ausgangspunkt, der gleichsam von sich aus auf die Notwendigkeit von Erziehung verweist:

„Die Ordnung der Industrie hat zum letzten Ziele die Vollendung jeder einzelnen Persönlichkeit. Damit aber der allgemeine, noch vage Gedanke einer Organisation seine bestimmte Gestalt erhalte, muss ein, dieselbe setzendes, bestimmendes Moment da sein. Dieses Moment ist nun eben das, wodurch jene Ordnung ein Bedürfniss wird – die Idee der vollendeten Persönlichkeit, oder des *vollkommenen Menschen*; und das Bild, das sich der Denkende von dem vollkommenen Menschen macht, wird mithin die Aufgabe und die Form jener Ordnung bestimmen müssen“ (ebd.)⁵.

Sozialismus wird wie Erziehung vom *Ziel* her bestimmt, und für diese Bestimmung ist nur das *Höchste*, nämlich die Vollendung des Menschen, gut genug. Es geht nicht bloß um eine neue Verteilung des Besitzes oder eine neue Organisation der Arbeit. Der eigentliche Zweck bezieht sich nicht auf die Gesellschaft, sondern auf den Menschen: Das Ziel, „was der Socialismus verfolgt, liegt ... noch *hinter* der Idee der Gesellschaft als solcher; die Organisation der Arbeit, die er finden und darstellen möchte, soll nicht bloß der Weg zur Erreichung des Besitzes, sondern wesentlich zu der *höchsten* irdischen Bestimmung des Menschen *selbst* sein“ (ebd., S. 132; Hervorhebung J.O.).

„Vollendung“ ist eine *pädagogische* Zielbestimmung, die sich seit der scholastischen Lehre der Potenzen nachweisen läßt und nicht erst über die Aufklärung mit der Erziehung assoziiert wurde (OELKERS 1990). Neu ist freilich die politische Instrumentierung: Es geht in der Definition, die STEIN dem Sozialismus gibt, nicht länger um die mehr oder weniger gelingende Höherbildung des Menschen, sondern um seine Vollendung in Abhängigkeit von einem bestimmten sozialen System. ROBERT OWEN hat dies 1816 zur Legitimation der Schulen in seiner Siedlung New Lanark in dankenswerter Klarheit so ausgedrückt: „It is a delightful thought ... to be conscious of the possibility of being instrumental in introducing a practical system into society, the complete establishment of which shall give happiness to every human being through all succeeding generations“ (OWEN 1968, S. 83).

Die Bedingung und zugleich die Fallhöhe einer sozialistischen Erziehung ist damit präzise bezeichnet: Es geht um die Etablierung praktischer Institutionen, die, wenn sie *vollständig* wirksam sind, die Tendenz des allgemeinen Glücks *über die Generationenschwelle hinweg* befördern und sie jedermann zugänglich macht. Der utilitaristische Grundsatz des größten Glücks der größten Zahl⁶ wird verknüpft mit einem Prinzip der modernen politischen Philosophie, das MONTESQUIEU formuliert hatte, nämlich daß die Gesetze der Erziehung funktional seien zur Gesellschaft und ihrer Regierungsform (vgl. OELKERS 1988). Neu ist am Sozialismus des 19. Jahrhunderts, daß diese Funktionalität nicht strukturell, sondern historisch betrachtet wird. Die geschichtliche Option erwächst aber nicht aus dem zur gleichen Zeit entstehenden Historismus, sondern aus der Geschichtsphilosophie der Aufklärung. Nur sie erlaubt eine Vision von Geschichte, die die besseren Zustände, die höheren Niveaus der Entwicklung, von der *Zukunft* erwartet⁷.

Was diese Ausrichtung für das Konzept der Erziehung bedeutet, ist schon früh

klar formuliert worden. In einem Kommentar über FOURIER und sein System beschreibt 1839 die Feministin GATTI DE GAMOND⁸ die entscheidende Alternative wie folgt:

„L'éducation n'est pas le résultat de mots, mais le résultat de la société même, de ses mœurs, de ses lois, de ses institutions; si la société est harmonisée dans toutes ses parties, l'éducation découlera naturellement de ses lois harmoniques; mais si, au contraire, elle n'offre, comme dans l'état actuel, qu'incohérence et déchirement dans les idées et dans les faits, l'éducation se réduira à des préceptes puérils, à des lois arbitraires“ (GATTI DE GAMOND 1839, S. 196).

Alle leitenden Annahmen der Theorie sozialistischer Erziehung sind hier versammelt: Grundlegend ist eine Zweiweltentheorie, aus der sich eine Option für Antagonismen ableitet. Die gegenwärtige Gesellschaft sei widersprüchlich, weil sie nicht harmonisch organisiert sei und darum auch nicht richtig erziehen könne; die künftige Gesellschaft sei harmonisch und könne dann natürlich und also richtig erziehen. Die Theorie kann *vorher* und *nachher* unterscheiden als grundlegend verschiedene Qualität von falscher und richtiger Gesellschaft, zwischen denen es keine versöhnlichen Beziehungen und somit auch keine Kontinuität gibt. FOURIERS Prinzip der *harmonischen* Natur⁹ ist nur durch *eine* Organisation zu verwirklichen, der gegenüber alle anderen falsch sein müssen. Und das Prinzip ist zugleich zwingend, weil die Gesellschaft mit der *Natur* übereinstimmt, wenn es verwirklicht worden ist.

Damit wird eine auch politische Zweiteilung möglich, die sich beliebig moralisieren läßt. Das Gute der Zukunft steht gegen das Böse der Vergangenheit, und die Zukunft muß beim Nullpunkt des ganz Anderen begonnen werden, wenn wirklicher Wandel erreicht werden soll. Dieses Schema steht im Hintergrund der politischen Kämpfe des 19. und 20. Jahrhunderts, vor allem weil es massenwirksam symbolisiert werden konnte. Die Symbolwelt der politischen Rhetorik ist rückführbar auf das binäre Schema von alter und neuer Welt, und die ganze Plausibilität des radikalen Neuanfangs hängt an der Symbolisierung dieser Differenz. Sozialismus ist genau in diesem Sinne ein Bild der Zukunft, die damit zugleich geschlossen *und* offen gehalten wird. Eine *andere* Zukunft darf es nicht geben, doch wann sie eintritt, ist ungewiß. Gewiß ist aber, daß die Gesellschaft auf diesen Weg gebracht werden kann, der – einmal begonnen – unumkehrbar ist. Nur auf diese Weise läßt sich das Konzept erfolgreich politisieren.

In diesem intellektuellen Milieu, das praktisch wirksam sein *will*, müssen Freunde und Feinde definiert werden. Die Zuschreibung erfolgt auf der Basis von theoretischer Zustimmung oder Ablehnung des Sozialismus als Zielgröße politischen Handelns. Auf diese Weise wird es möglich, zwischen guter und schlechter, progressiver und reaktionärer Philosophie¹⁰ zu unterscheiden. Nun hat, was in diesem Klima der Politisierung als „reaktionäre“ Philosophie bezeichnet wurde, schon im 19. Jahrhundert den Verdacht artikuliert, die Grundideen des Sozialismus ließen sich nur durch rigide staatliche Kontrollen verwirklichen¹¹, was in der Praxis heißen würde, eine wuchernde Bürokratie heranzuzüchten, deren Spitze gleichbedeutend sei mit einer „neuen Aristokratie“. Dies schrieb HERBERT SPENCER 1891 und fügte prophetisch hinzu, daß vor

dieser Entwicklung auch keine neue Erziehung schützen könnte (SPENCER 1969, S. 326ff.). Gerade die pädagogische Heilserwartung sei nicht enttäuschungsfest, „for in human affairs the most promising schemes go wrong in ways which no one anticipated“ (ebd., S. 329). Die Macht der Bürokratie beruht darauf, daß sie dieses Gesetz der Heterogenie der Zwecke, wie WILHELM WUNDT es später nennen sollte¹², neutralisiert, wenigstens dem Anschein nach, dann aber auch *immobil* sein muß, weil keine tatsächliche soziale Bewegung vom Handlungsrisiko entlastet werden kann.

Diese Idee der Minimierung oder Ausschaltung der *ungewollten Nebenwirkungen* steht hinter der Idee der sozialistischen Ökonomie, die planen will, was sich nicht planen läßt, und darum nur die Bürokratie vermehren kann. Das Konzept der Planung hat auch die sozialistische Erziehung von Anfang an fasziniert, etwa in den Siedlungsexperimenten der frühen Sozialisten, die FOURIER auf eine Berechnung der Bedürfnisse zurückführte und die ROBERT OWEN als perfektes Milieu gestalten wollte. OWENS „soziales System“ von 1826 ist von besonderem Interesse, weil es die Grundideen deutlich macht und zugleich einen Unterschied markiert zu der Situation, die SPENCER oder WILHELM WUNDT vor Augen hatten. OWENS Prämisse lautet: „Es gibt nur eine Weise, durch die der Mensch bis in alle Ewigkeit alles Glück, das zu genießen seine Natur fähig ist, erwerben kann – das ist die *Vereinigung und die Zusammenarbeit ALLER zum Vorteil eines JEDEN*“ (OWEN 1988, S. 24). Das verlangt überschaubare Verhältnisse, denn OWEN setzt voraus, die soziale Siedlung müsse von einem *einheitlichen* Interesse regiert werden. Großstädte können so weder vernünftig gestaltet sein, noch kann in ihnen richtig erzogen werden. Sie schaffen *Differenzen* zwischen den sozialen Einheiten, während die wahre Siedlung Einheit verlangt und damit kleine Zahlen. Höchstens zweitausend Personen sollte jedes Gemeinwesen umfassen, schreibt OWEN, dann kann es optimal geplant werden. Alle Bedürfnisse werden erfüllt, und unter diesen Umständen haben alle Individuen nur *ein* Interesse (ebd., S. 25).

Es entsteht eine „neue Ordnung“ der Dinge, vor allem eine neue Ökonomie, die das kapitalistische Wirtschaften überwindet (ebd., S. 27), weil nicht mehr Eigennutz das Interesse regiert. Je mehr diese neuen Gemeinwesen des allgemeinen Interesses entstehen, desto mehr wird sich die Gesellschaft in ihre Richtung verändern (ebd., S. 29). Doch eine solche Prognose operiert lediglich mit der Macht des Beispiels und kann zugleich Entwicklungen, die in eine andere Richtung gehen, nur als Verfallsgeschichte verstehen. Gesichert wird die sozialistische Erwartung durch eine Erziehung zur Gleichheit, die – milieu-theoretisch ausgerichtet – nur dann gelingen kann, wenn die Umwelteinflüsse total kontrollierbar sind. OWEN sagt das in einer Deutlichkeit, die nur naiven Pionierkonzepten eigen sein kann:

„Die Kinder jedes Gemeinwesens werden gemeinsam heranwachsen und faktisch wie eine Familie sein, in der Bevorzugung und Unterschiedlichkeit keinen Platz haben. Sie werden am selben Tische essen, das gleiche Kleid tragen, sich der gleichen Mittel zur Unterhaltung erfreuen, denselben Unterricht erhalten, und sie werden alle mit derselben unwandelbaren Güte behandelt werden. Es wird keine Umstände geben, die in ihrem jungen Geist einen einzigen unsozialen Gedanken entstehen lassen, der sie mög-

licherweise dazu bringen kann, sich vorzustellen, dass das Glück eines jeden einzelnen nicht im Glück des Ganzen besteht“ (ebd., S. 32/33).

Von diesem einfachen, aber hochattraktiven Konzept hat sich der spätere Sozialismus nicht wirklich distanziert. Im Gegenteil wurden die frühen Entwürfe stets als Begründung einer eigenen Traditionslinie begriffen und waren entsprechend wirksam, gerade in der pädagogischen Vision der neuen Gesellschaft. Die Unterschiede zwischen etwa der Kibbuz-Siedlung, der Horterziehung oder der Gemeinschaftsexperimente Ende der sechziger Jahre ergaben sich *politisch*, aber sie liegen nicht im Erziehungsideal selbst. Es geht immer um das gute Milieu, das die guten Einstellungen entstehen läßt, wenn es nicht von außen gestört wird und die Lernumwelt wirklich kontrollieren kann. Die Bedingung ist, daß der Lernende sein Glück als Glück des Ganzen akzeptiert.

Die Versuche sind an ihren Bedingungen gescheitert: Es gibt unter den Voraussetzungen moderner Gesellschaften keine absolute Kontrolle der Lernwelt, die pädagogisch zu sichern wäre; es gibt keine sozialen Milieus, und seien sie noch so isoliert, die ausschließlich *gute* Erfahrungen vermitteln; und keine Sozietät läßt sich nach einem einzigen, gleichsam obersten Interesse organisieren. Dies gilt um so mehr, je differenzierter die Gesellschaften werden. Sie lassen sich nur gewaltsam und künstlich zur Befolgung einheitlicher Interessen bewegen. Man muß, wie MARX in der „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“, unterstellen, daß die moderne Gesellschaft *eine* Bewegungsrichtung habe, nämlich die zur Emanzipation des Menschen, und daß der „*allgemeine Repräsentant*“ dieser Bewegung die Arbeiterklasse sei (MEW Bd. 1/S. 388 ff.), um eine solche Konstruktion plausibel zu machen.

Der Preis dafür ist nicht nur eine fast beliebige Politisierbarkeit dieses geschichtsphilosophischen Schemas, sondern seine Verwendung zur Legitimation¹³ jeder politischen Macht, die sich „sozialistisch“ nennt und auf MARX beruft. Diese Inanspruchnahme wird durch nichts außer gemeinsamen Glaubenssätzen kontrolliert, aber wichtiger für das Problem der sozialistischen Erziehung ist es, daß jetzt eine politische Instrumentierung zwingend wird. Denn die Zweiweltentheorie ist nunmehr Wirklichkeit, auf der Ebene sogar von Staatenverbänden, nicht mehr nur von Siedlungsexperimenten. Um so stärker ist der Druck auf die Erziehung, die die Vorgaben ihrer eigenen Tradition erfüllen soll. Sie setzt in der *zweiten* Welt eine „ausbeutungsfreie“ Gesellschaft¹⁴, eine Gesellschaft ohne Kapitalismus voraus, in der sie sich „richtig“ verwirklichen kann. Zugleich wird die Zukunft dieser Gesellschaft von der Erziehung abhängig, denn der Sozialismus muß sich über die Generationenschwelle hinwegführen lassen, und weil er auf moralischer Übereinstimmung beruht, auf dem *allgemeinen* Glück, in das sich jedes Individuum einfügt, wird die Erziehung zur vorrangigen Sorge der Staatsmacht.

Wie sehr die Zweiweltentheorie die Erziehungskonzeption bestimmt, läßt sich an MARX zeigen, der im ersten Band des „Kapitals“ Industrieschulen und Arbeitsunterricht als „Umwälzungsfermente“ bezeichnet hat, die sich erst richtig verwirklichen lassen, wenn „die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse“ Realität geworden ist (MEW Bd. 23, S. 512). Nicht zufällig beruft sich MARX an dieser Stelle auf ROBERT OWEN

(ebd., S. 507f.), also auf den Begründer der pädagogischen Traditionslinie. Neu ist lediglich die Revolutionstheorie. MARX glaubte schlicht nicht an die Macht des Beispiels, sondern stellte die politische Machtfrage. *Nach* deren Beantwortung aber würde sich die sozialistische Erziehung gemäß ihrer eigenen Idee realisieren lassen, weil die „alte Teilung der Arbeit“ überwunden sei (ebd., S. 512). Die berühmte Leitformel der marxistischen Pädagogik, daß es in der neuen Gesellschaft darum gehe, die „absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“ zu erreichen und in diesem Sinne das „total entwickelte Individuum“ hervorzubringen (ebd.), hat freilich *diese* Bedingung. Ohne Aufhebung der Arbeitsteilung kann es keine richtige Erziehung geben. In dieser zentralen Frage sollte und mußte sich die zweite von der ersten Welt unterscheiden, aber das gelang real an keiner Stelle, so daß entweder die pädagogische Legitimation des ganzen Systems zur Disposition stand oder aber eine Verlagerung der Problembestimmung erreicht werden mußte. Dies wurde auf typisch pädagogische Weise versucht, nämlich durch *Moralisierung*¹⁵, die immer voraussetzte, es dürfe um den Preis des Ganzen keine Abweichung geben.

Die Ziele der sozialistischen Erziehung waren auf diese Weise aber nicht zu erreichen. Weder entstand eine Tendenz der abnehmenden Arbeitsteilung und der entsprechend zunehmenden Disponibilität der Arbeitskraft noch entwickelte sich das Bildungssystem in Richtung auf Arbeitsschule und polytechnischen Unterricht. MARX hatte eine wesentliche Tatsache übersehen, nämlich daß sich das Bildungssystem im 19. Jahrhundert *unabhängig* von der Industrieproduktion entwickelte und die wenigen Reformbeispiele in keiner Weise repräsentativ für die allgemeine Entwicklung waren. Das System der *Verschulung* erwies sich sogar als weitgehend immun gegenüber den Unterschieden politischer Systeme. Die tatsächliche sozialistische Schule war vor allem *Schule* und dies sehr weitgehend in Übernahme der Muster des 19. Jahrhunderts, die MARX gerade nicht vor Augen hatte, nämlich der nationalstaatlichen Bildungsanstalt, die sich *nicht* in Richtung der kleinen, frühsozialistischen Familiengemeinschaft entwickelte, aber auch nicht der marxistischen Produktionsschule entsprach. Die Schule folgte den *eigenen* Systemvorgaben und glich sich auch im nominellen Sozialismus, allen Formeln der Pädagogen zum Trotz, nicht der Gesellschaft oder gar der Ökonomie an. Der „Vertrag zur deutschen Einheit“ hatte wenigstens keine Probleme, die Gleichwertigkeit der Bildungsabschlüsse zu regeln¹⁶.

Die Zukunft des ganz Anderen kann nicht beliebig nach vorne verlagert werden. Es gibt eine Sättigungsgrenze für Utopie, wenn die Entfernung zur Wirklichkeit zunimmt und durch Verpflichtung auf eine bestimmte Gesinnung nicht zu überbrücken ist. Die sozialistische Erziehung rechnete mit dieser Möglichkeit *nicht*, aber sie war auch nicht in der Lage, anders zu reagieren. Sie hätte ihre Grunddoktrin aufgeben müssen, die Funktionalisierung der Erziehung auf eine bestimmte Formation der Gesellschaft hin, die zugleich in Abhängigkeit von dieser Erziehung gerät. Die Gesellschaft kann sich ohne Erziehung nicht fortsetzen, aber die Erziehung kann auch keine andere Gesellschaftswahl treffen. Das wirft die Frage auf, die mich in einem zweiten Schritt beschäftigen soll, ob nicht das grundlegende Argument einer zur Gesellschaft hin funktionalen

Erziehung revidiert werden muß. Meine Antwort wird sein, daß es in allem Anfang falsch war, weil der damit verbundene Erziehungsbegriff unhaltbar ist.

2. *Erziehung und Gesellschaft*

Eine Grundschwäche der sozialistischen Bewegungen war es, ihre *begrenzte* Funktion nicht denken zu können. Die Überwindung der „sozialen Frage“ des 19. Jahrhunderts oder die relative Zähmung des Kapitalismus sind nicht mit einem Anspruch verbunden gewesen, der diese Aufgabe übersteigt. Die historische Leistung lag in der Bewältigung *dieses* Anspruchs, nicht in der Erlösung der Menschheit, so sehr die Opfer diese Symbolik auch verlangt haben mögen. Aber es geht gerade nicht um eine säkulare Religion mit allen Folgen, die heute nicht nur sichtbar, sondern auch unbestreitbar werden.

Doch die sozialistische Reflexion *setzte* im 19. Jahrhundert auf Erlösungstheorien und trieb damit auch die Erwartungen an die neue Erziehung in unerreichbare Höhen. Diese Erwartung kann nur scheitern. Sie ist Teil der europäischen Utopietradition, in der Totalität und Absolutheit angelegt sind. Mit beiden Denkfiguren läßt sich radikale Kritik formulieren, aber es ist ein Irrtum, aus den Optionen der *Kritik* auf die Bedingungen der *Praxis* zu schließen. MARX schrieb eine *Kritik* der politischen Ökonomie, keine positive Anweisung des Sozialismus. „Kritik“ ist eine Bewegung der Reflexion und des Diskurses, „Praxis“ dagegen konstituiert sich aus Entscheidungen und deren Folgen. Zwischen Kritik und Praxis gibt es keinen kausalen, also starren, sondern nur einen lockeren Zusammenhang. Aus Kritik erwächst keine *folgerichtige* Praxis, die genau und *nur* das täte, was die Kritik als sinnvoll erachtet.

Kritik wirkt eher negativ, sie sagt, was *nicht* getan werden sollte und wirkt allein schon aus diesem Grunde als Risikosteigerung für den Handelnden. Er erfährt, was zu unterlassen sei, doch selbst die Negation ist nie wirklich sicher, und die positive Option bleibt ihm überlassen. Man kann den Sozialismus als Evolutionsmodell zur Kontingenzbewältigung ansehen, denn er macht sichere Prognosen, die aber, wie die Geschichte zeigt, noch riskanter sind als Enthaltbarkeit. Letztendlich muß aber gehandelt werden, zumal man in der Erziehung die Zeit nicht einfach verstreichen lassen kann, und das fordert erneut die Kritik heraus, ohne sie gleichsam zur Verantwortung ziehen zu können. Kritik ist ein Privileg, und weil sie so unangreifbar ist, tendieren alle praktischen Systeme, Schulen eingeschlossen, dazu, Immunisierungen zu entwickeln, mit denen Kritik gefiltert werden kann, ohne Änderungen in Kauf nehmen zu müssen.

Änderungen der Systemvorgaben, zumal der ganz grundsätzlichen wie der Ökonomie oder der Bildung, sind seltene, epochale Ereignisse, die nur bei größter Not vollzogen werden, wenn keine anderen Alternativen mehr zur Verfügung stehen. Die marxistische Revolutionstheorie definiert die denkbar größte Not und verkoppelt also Fragen der politischen Macht mit solchen der radikal anderen Ökonomie und Bildung. Aber in beiden Fällen, der sociali-

stischen Ökonomie wie der sozialistischen Bildung, zeigte sich, daß der Systemwandel entweder keiner war oder aber zum Schlechteren ausging. Offenbar kann eine Revolution die Machtverhältnisse ändern, die Imperative einzelner gesellschaftlicher Systeme aber nicht oder nur zum Nachteil der Gesellschaft. Normalerweise wehrt der routinierte Betrieb radikale Änderungen ab, die zudem nur selten wirklich durchschlagende Aufmerksamkeit erlangen. Was als „Kritik“ zugelassen wird, sind Verbesserungen des Systems, nicht radikale Wandlungen. Freilich erreicht jedes System eine Sättigungsgrenze, von der an Wandel über Fortbestand oder Untergang entscheidet. Vermutlich hatte MARX diese kritische Grenze bei seiner Revolutionstheorie vor Augen, aber sie wird höchst selten erreicht und hängt vor allem nicht einfach von dem ab, was MARX als „Verelendung“ bezeichnete, denn das ist gerade keine objektive, sondern eine höchst relative Größe, auf die sich wenigstens eine revolutionäre Praxis nicht verlassen kann.

Das Praxis-Konzept des marxistischen Sozialismus hat zudem noch einen weiteren Webfehler, es rechnet nicht mit negativen Wirkungen der eigenen Handlungen, wenigstens nicht mit solchen, die unkorrigierbar sind und sich gegen das *eigene* System richten können. Der Zerfall des „realen Sozialismus“ zeigt aber, daß genau mit diesen kontraproduktiven Wirkungen jederzeit zu rechnen ist, sofern nur bestimmte Randbedingungen gegeben sind. Daß der Sozialismus *umkehrbar* ist, sollte daher als erwartbarer Fall und nicht als Katastrophe oder besonderer Glücksumstand betrachtet werden. Es geht nicht um eine positive oder negative Geschichtsphilosophie, sondern schlicht um den Tatbestand, daß soziale Systeme prinzipiell nach allen Seiten veränderbar sind, nur nicht in die Richtung, die lediglich *ein* Interesse repräsentiert. Eine solche Praxis läßt sich schon im politischen System nur gewaltsam erzwingen und zeitigt auch hier niemals nur die gewünschten Folgen.

Aber wichtiger ist eine andere Einsicht: Das politische System bestimmt nicht über die Imperative aller anderen sozialen Systeme. Die Revolutionstheorie nimmt an, daß die Macht gleichsam im Zentrum der Gesellschaft steht. Wer sie übernimmt, kann die gesellschaftliche Entwicklung „steuern“. Doch das verlangt einen absurden Aufwand an Überwachung, der die politische Bürokratie vermehrt, ohne die humanistischen Zielvorgaben des Sozialismus auch nur anzustreben. Das System wird totalitär, *weil* es nur ein Zentrum kennt und darum unbeweglich werden muß. Soziale Veränderungen aber sind nicht primär oder wenigstens nicht oft die Folge politischer *Ideen*, sondern resultieren aus Faktorenkonstellationen, die auch unter Trägheitsvoraussetzungen Wandel erzwingen, ohne daß darum *jeder weitere* Wandel in der Richtung festgelegt wäre. Diesem Irrtum verfällt auch die Rede von der sozialistischen Gesellschaft als einem endgültigen Zielzustand. Es gibt kein „Ziel“ der modernen Gesellschaft, außer vielleicht den Wandel selbst.

Sozialismus ist also eine schlechte Gesellschaftstheorie, zugleich aber eine außerordentlich erfolgreiche Strategie der Kritik. Mit ihr oder um sie herum ist der wesentliche politische Diskurs im 20. Jahrhundert geführt worden, weil sich mit „Sozialismus“ eine moralische Option verbinden ließ, von der nicht zu sehen ist, daß sie verschwindet, einfach weil jede neue Generation utopiefähig

bleiben muß und eine andere politische Utopie als diese nicht zur Verfügung zu stehen scheint. Das Konzept selbst aber ist verführerisch, denn es suggeriert mehr als Kritik, nämlich die richtige Praxis. Das wiederum hängt vor allem damit zusammen, daß „Sozialismus“ seit den Anfängen mit einer starken und entschiedenen Version von *Erziehung* verbunden wurde. Diese Koppelung basiert auf einer funktionalen Betrachtung, die die Gesellschaft zu stark und die Erziehung zu schwach macht. Oder anders, in diesem Bild ist nur die Erziehung stark, die sich an die Gesellschaft, in der sie geschieht, anlehnt. Das Bild von der inneren Bindung der Erziehung an die Gesellschaft ist auf den ersten Blick hochsuggestiv, denn jedermann lebt ja „in“ Gesellschaft. Doch dieser empirischen Wirklichkeit wird eine irreführende Raummetaphorik beigeordnet, die an die Stelle vielfältiger sozialer Beziehungen ein geschlossenes Bild setzt. Die Metapher der Gesellschaft als *Körper* oder als *Maschine*, die wie ein innerer Raum vorgestellt werden kann, der noch anderes enthält, zum Beispiel Erziehung, ist eine Grundfigur der europäischen Utopieproduktion, und diese Figur wird in der utopischen Literatur des 19. und frühen 20. Jahrhunderts bis zur Schmerzgrenze strapaziert¹⁷. Das macht sie nicht richtiger, vor allem, wenn Metaphorik für Realität genommen wird.

Nur in dieser Metaphorik aber läßt sich „Erziehung“ funktional begreifen, als sei sie ein gerader oder gerichteter Prozeß in einem beherrschbaren Raum (OELKERS 1989). Die zentrale Hilfsvorstellung, diese Grundbestimmung plausibel zu machen, ist die der Wirkungskette. Erziehung erscheint als eine Reihe zielgerichteter Handlungen, deren Wirkungen auf einer linear ansteigenden Linie aufgereiht werden können. Diese Vorstellung ist gleichbedeutend mit der Idee, den Zufall ausschalten und Erziehung kontingenzfrei halten zu können. Erziehung muß eine progressive Kraft sein, wenn ferne Ziele erreicht werden sollen; ihnen sich anzunähern setzt voraus, die Generationenschwelle zu überwinden und die kontinuierlich ansteigenden Wirkungen bis zum letztlich Guten steuern zu können, etwa auf der Linie, wie ROBERT OWEN dies beschrieben hat.

Der beherrschbare „Raum“ ist der der Gesellschaft. Wenn sie, so die Erwartung, vernünftig gestaltet ist, dann kann auch die Erziehung zu ihrem Ziel führen. „Ziele“ aber sind Teil der Wegmetaphorik, nicht wirklich erreichbare Endpunkte, wenigstens nicht in den Dimensionen, die etwa die sozialistische Pädagogik formuliert hat. Es geht hier um nicht weniger, wie FRITZ KARSEN dies 1921 formuliert hat, als um den *neuen Menschen* in der *werdenden Gesellschaft*. Aber gerade wenn man als das „Wesen“ der Gesellschaft ihr *Werden* begreift (KARSEN 1921, S. 37), dann muß entweder Kontingenz zugestanden oder eine ganz unwahrscheinliche und unbeweisbare Teleologie der Gesellschaft selbst behauptet werden. Die heutige Gesellschaft, so KARSEN, befinde sich „auf dem Wege zur lebendigen Gemeinschaft“ (ebd.), die sich von der Befreiung der Arbeit her konstituiere (ebd., S. 31)¹⁸, aber das ist angesichts der tatsächlichen Differenzierungsprozesse eine naive Einheitserwartung, die zwar der Tradition sozialistischer Erziehung entspricht, aber schon in der Weimarer Republik ein theoretischer Anachronismus war.

Dieser Anachronismus ist bis heute attraktiv, wenigstens in pädagogischen

Reflexionsmilieus. Die Attraktivität ergibt sich aus der hohen moralischen Zielsprache, gegen die man sozusagen keine Einwände haben kann. In den Worten KARSENS steht ja folgendes auf dem Spiel:

„Der neue Mensch hat nicht nur die Kenntnis des Guten, den Willen zum Guten, die *gute Gesinnung*, sondern er handelt auch gemäß seiner Gesinnung ... Sein Handeln entspringt aus Überzeugung und Wahrhaftigkeit und ist daher immer *Dienst an der Gemeinschaft*. Es tritt hervor als Arbeit, als Glied im Zusammenhang menschlicher Arbeit. Sein Handeln ist *soziale Arbeit*“ (ebd., S. 38; Hervorhebung J.O.).

Die richtige Erziehung ist funktional zur gesellschaftlichen Tendenz zum Guten, emphatisch verstanden als „lebendige“ Arbeitsgemeinschaft, in der die gute Gesinnung auf die angemessene Resonanz stößt. Es gibt immer nur *eine* Tendenz zum Guten, denn nur die ist politisierbar. Die Vorstellung einer *Pluralität* dessen, was SCHLEIERMACHER das „höchste Gut“ nennt und was in allen diesen Konzepten als Gottesterm auftaucht¹⁹, verbietet sich nicht nur politisch, sondern zugleich auch pädagogisch. Denn von einem *letzten* Ziel der Erziehung kann man nur sprechen, wenn es *eine* und *nur* eine Größe gibt, auf die alles hinsteuert. Doch gerade pädagogisch ist diese Idee ganz und gar widersinnig, weil sie unterstellt, daß Erziehung eine *nicht-individuierbare* Größe sei, die *gleich* wirken könne. KARSENS „gute Gesinnung“ ist überall *identisch* oder aber das Ziel wird verfehlt. Doch es gibt keine Steuerungseinheit, die Personen in eine bestimmte und dann unkorrigierbare Richtung bringen kann.

Genau das unterstellt die sozialistische Utopie, und zwar um den höchsten Preis, nämlich den Preis ihrer selbst. Das ferne Ziel soll letztlich (!) pädagogisch angestrebt werden. Das Grunddogma ist: Nur die Erziehung kann den „neuen Menschen“ hervorbringen, sofern sie der entsprechenden gesellschaftlichen Tendenz folgt. Die freundlichen Utopien der kindgerechten Gemeinschaft, wie sie im frühen Sozialismus und in den daran anschließenden anarchistischen Siedlungsexperimenten angestrebt und reflektiert wurden, können über diese Bedingung nicht hinwegtäuschen. Sie verblenden gerade den pädagogischen Blick, denn sie unterstellen, daß viele kleine Gemeinschaften, in denen man es richtig macht, eine Gesamt Tendenz der Gesellschaftsveränderung befördern würde, die sich als Summe des letztlich Guten abschließen ließe.

Die Idee der pädagogischen Gemeinschaft hat zum Beispiel THEODORE DEZAMY im „Code de la Communauté“ von 1842 beschrieben. Die Idee ist, daß die revolutionäre Devise „*Liberté, Egalité, Fraternité, Unité*“ sich nur in einem „*organisme humain*“ – einer sozialen Gemeinschaft – realisieren lasse (DEZAMY 1842, S. 12)²⁰. Der Bezugspunkt ist nicht zufällig MONTESQUIEU (ebd., S. 20), weil wiederum soziales Leben abhängig gemacht wird von der Form der Gesellschaft. Die richtig geordnete Gesellschaft ist die Voraussetzung für die angemessene Erziehung. „*L'éducation ... est le résultat de la société elle-même*“ (ebd., S. 139). Das gilt nicht etwa in dem Sinne, daß Kinder sich der Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, einfügen, sondern es gilt in dem ganz anderen Sinne, daß sie einzig dann richtig erzogen werden, wenn die Gemeinschaft vernünftig geordnet ist. Das Ordnungsprinzip ist 1842, in den Zirkeln der noch ununterscheidbaren Sozialisten und Anarchisten, „*l'égalité sociale*“

(ebd., S. 30), und behauptet wird, daß nur eine so organisierte Gemeinschaft „richtig“ erzieht, nämlich auf *ihr* Prinzip hin²¹. Es gibt also einen „code d'éducation“ (ebd., S. 146), der genau funktional ist dem *code de la communauté*.

Diese Grundannahme ist aus drei Gründen nicht nur irreführend, sondern falsch: Sie setzt eine Gesellschaft voraus, die für genau gleiche Distributionen sorgt, was nicht einmal in den Hochkulturen der Fall gewesen ist; sie setzt weiterhin voraus, daß sich die richtige Gesellschaft *nie selbst* wandelt, denn nur so kann Erziehung für Gleichheit sorgen; und sie nimmt an, daß Erziehung dauerhafte Wirkungen erzielt, die nicht wiederum verzeitlicht werden können. Alle drei Annahmen sind obsolet, aber ihr illusionärer Charakter wird durch den utopischen Gestus der Reflexion verdeckt. Man kann immer von der Zukunft das ganz Neue und radikal Andere erwarten, weil Erfahrungen nicht in Rechnung gestellt werden müssen. Doch Erziehung ist eine Erfahrungstatsache. Man kann ihr Bild utopisch färben, aber sie selbst folgt darum nicht schon einer Utopie. Sie müßte dann berechenbar sein, gleichsam einem gedanklich-literarischen Kalkül folgen können, aber das setzt eine Einheit voraus, die nicht gegeben ist. Der essentialistische Wortgebrauch des Substantivs „die“ *Erziehung* täuscht darüber hinweg, daß der Begriff tatsächlich *keine* Einheit beschreibt. „Erziehung“ ist keine „Kraft“, keine „Ursache“, kein „Instrument“, aber das müßte sie sein, wenn mit ihr ferne Ziele angesteuert werden sollen.

Das bringt mich auf meinen letzten Punkt, das Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in pädagogischen Reflexionszusammenhängen. Ich werde abschließend versuchen, meinen Befund zu verallgemeinern, also die Kritik nicht mehr nur auf die sozialistische Erziehung zu beziehen, sondern auf die Erziehungsidee insgesamt. Was bleibt von der *Erziehung*?, kann ich fragen, und meine Antwort wird nicht *antipädagogisch* ausfallen, sondern begriffskritisch. Unsere Sprache täuscht etwas vor, was wir im Handeln nicht einlösen können, aber was sich moralisch hochtreiben und ideologisch einsetzen läßt.

3. Utopie und Wirklichkeit

Die pädagogische Utopie hat immer, seitdem sie sich unabhängig von der Theologie artikulieren kann²², auf die kleine überschaubare Welt der erziehenden Gemeinschaft gesetzt. Vorbild ist die Welt des *Dorfes* und nicht die im 19. Jahrhundert expandierenden Städte. Die *Dorfgemeinschaft* gibt den hochstilisierten und keineswegs realistischen Erfahrungshintergrund der Bestimmung des pädagogisch Richtigen ab. Darin liegt Flucht vor der unübersichtlichen Wirklichkeit, zugleich aber auch Einsicht in die Bedingungen des Erfolgs. Nur eine kontrollierte Lernumwelt kann überhaupt nach Plan beeinflußt werden. Je weniger die Kontrolle gelingt, desto schwächer erscheint die intentionale Erziehung. Von dieser Doktrin her ist die Idee der Erziehungsgemeinschaft bis heute pädagogisch wirksam. Wenn Reformpädagogen die Alternative zur konventionellen Erziehung angeben, dann nie ohne Rekurs auf die kleine, „gesellige“ oder „dörfliche“ Gemeinschaft. Die Erwartung ist immer,

daß von dieser kleinen Einheit bestimmende Wirkungen auf die Gesellschaft, immer noch verstanden als der Raum des großen Ganzen, ausgehen werden. Die pädagogische Gemeinschaft ist das *Labor* der neuen Gesellschaft²³.

Diese Maxime JOHN DEWEYS hat etwa PAUL GOODMAN in einem Entwurf über die künftige *communitas* getreu der Utopietradition umgesetzt. Die pädagogische Sozietät muß mit der *Natur* übereinstimmen, nur dann kann eine Alternative zur Gesellschaft geschaffen werden. 1947 entwirft GOODMAN pädagogische Farmen, die bis in die architektonischen Details mit den Entwürfen der frühen Sozialisten übereinstimmen (GOODMAN/GOODMAN 1960, S. 166ff.), nur daß der antiautoritäre GOODMAN von der sich selbst regulierenden Kindergruppe ausgeht²⁴, etwa so, wie die sozialistische Kinderfreunde-Bewegung in den zwanziger Jahren dies praktiziert hatte (LÖWENSTEIN 1976; vgl. OELKERS 1981). Entscheidend aber ist die Erwartung, daß *nur hier* richtig erzogen werden könne (GOODMAN/GOODMAN 1960, S. 91f.)²⁵. Das ländliche Milieu, die Arbeitserfordernisse einer Farm und die Gemeinschaftserfahrungen in der Kindergruppe sind die hinreichenden Faktoren für die Erfüllung der Utopie.

Das Problem entsteht nicht durch die Siedlungsexperimente selbst, sondern durch den Anspruch, *Pfade in Utopia* sein zu wollen oder zu müssen, also im Sinne MARTIN BUBERS die Gesellschaft selbst zu erneuern. „Die sozialistische Aufgabe“, schreibt BUBER (1985, S. 230), „wird erst in dem Maße erfüllt werden, als das neue Dorf, das die Produktionsformen vereinigende und Produktion mit Konsum verbindende²⁶ Dorf auf die amorph gewordene städtische Gesellschaft im Sinne der Restrukturierung einwirkt.“ Diese Idee geht aus von kontrollierbaren Einheiten und rechnet zugleich mit Wirkungen in den *nicht*-kontrollierten Raum hinein. Das Kleine soll auf das Große wirken, aber nicht selbst groß werden, sonst würden sich die Erfolgsbedingungen der Erziehung verändern. Aber je mehr Einheiten ins Spiel kommen und je mehr Zeit verbraucht wird, desto weniger lassen sich summierende Wirkungen auf das Ganze vorstellen. Dies gilt *um so mehr*, wenn man mit GUSTAV LANDAUER der Meinung ist, „die Wirklichkeit ist immer in der Bewegung, und der *wirkliche Sozialismus ist immer nur beginnender, ist immer nur ein solcher, der unterwegs ist*“ (LANDAUER 1989, S. 116).

Der Witz ist, daß er dabei seine Richtung nicht ändern darf, auch oder *weil* das Ziel fern ist. Die sozialistische Aufgabe muß sich *erfüllen* lassen, wie BUBER richtig bemerkt, wenn sie aber zu lange dauert oder sich die Rahmenbedingungen ändern, dann sind Abweichungen oder Erschöpfungen unvermeidlich. Die Bewegung, heißt das, ist endlich, auch dann, wenn das Ziel *nicht* erfüllt wird. Es ist eben nicht so, wie LANDAUER 1908 postulierte, daß der „*echte*“ Sozialismus in der „*sozialistischen Siedlung*“ erwacht *und* auf Dauer gestellt werden kann (ebd., S. 89). Gerade diese pädagogische Bedingung läßt sich *nicht* erfüllen und das gilt allgemein. *Keine* einheitlichen Zielsetzungen, auch nicht die der höchsten Moral, lassen sich pädagogisch *einheitlich* verwirklichen, aber das müßte möglich sein, soll sich eine Entwicklung *vollenden* lassen. Es gibt schlicht keine „Vollendung“²⁷, weil es keine Möglichkeit gibt, nach dem Erreichen bestimmter Niveaus der Entwicklung *weiteres* Lernen und also un-

absehbare Folgen auszuschließen. In diesem ganz spezifischen Sinne scheitern alle guten Absichten an der langen Dauer und dem Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen.

„Sozialismus“ ist keine höhere oder gar höchste Stufe, also ein *Abschluß*, sondern ein Versuch, der immer damit rechnen muß, daß er scheitert, und zwar an seinen eigenen Ambitionen. Die künftige Utopieproduktion wird darauf keine Rücksicht nehmen, aber sie muß sich fragen lassen, wie sich „Zukunft“ anders als mit einem einfachen Entwicklungsschema denken läßt, das nicht einmal Rückgang oder Zerfall erwartbar machen kann und insofern zwar für die Artikulation von Hoffnung sorgt, jedoch keine Praxis definiert, die ihre Erwartungen wirklich einlöst. Sozialismus als Menschheitshoffnung ist eine Selbstüberforderung, der man zugleich nicht entgeht, wenn man sich auf die Utopie der Gesellschaft einläßt.

Nun könnte man das Problem entspannen und „Sozialismus“ nicht länger als *letztes* oder *höchstes* Ziel „der“ Gesellschaft verstehen, auf das hin *alle* Prozesse zusteuern müßten. Diese Reduktion der Erwartungen impliziert eine Veränderung der Sichtweise, aber damit allein ist der Gedanke der sozialen Utopie nicht widerlegt, wie ROBERT NOZICK überzeugend nachgewiesen hat. Es wäre gerade ein Test auf die freie Gesellschaft, wenn sie utopische Sozialexperimente nicht nur zuließe, sondern förderte, denn *möglich* sind sie (NOZICK 1980, S. 326f.). Man muß nur von der Idee Abstand nehmen, Utopia *sei* die Gesellschaft, in der das Experiment stattfindet (ebd., S. 332). Es gibt einen utopischen Denkbereich, der einfach das darstellt, was in einer bestimmten Gruppe über einen gewissen Zeitraum an besserer Zukunft sozial vorgestellt wird, und es gibt viele Gemeinschaften, die sehr verschiedene Formen des Neuen realisieren. Die Utopiekritik, so NOZICK, sei nur dann überzeugend, wenn sie *einen* „Endzustand“ ins Spiel bringe, auf den alle einzelnen Wünsche und Bedürfnisse gerichtet seien. Gehe man aber von einem utopischen *Prozeß* aus, der die statischen Theorien und Modellvorstellungen²⁸ ersetzt, dann lasse sich ein stichhaltiger Einwand nicht formulieren (ebd.).

Man muß hinzufügen, auch keine sozialistische Utopie mehr oder überhaupt keine bestimmte Utopie, die tatsächlich nur über den Endzustand definiert werden kann. NOZICKS Substitut *partikularisiert* die Utopie (ebd.), und das ist, was *vermieden* werden muß, wenn man im Konzept der klassischen Theorie denkt. An diesem Konzept hängt die Idee der sozialistischen Erziehung, und man muß sie aufgeben, wenn man den Gedanken aufgibt, es gäbe *eine* Lebensform, die die beste sei für jedermann (ebd., S. 310). Diese Idee ist nicht zu retten, sie war immer irgendwie anachronistisch und hat katastrophale Folgen in der Praxis, die sich nur *totalitär* organisieren ließ. Die politischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts hängen mit diesem Konzept zusammen, und es waren schmerzhaft Lernprozesse notwendig, eine Art unfreiwilliger Erziehung, den alten Zusammenhang von Tugend und Terror aufzubrechen.

Die Pluralisierung des Problems, grundlegend für die ganze postmoderne Kritik, hat freilich einen Nachteil, sie erlaubt nicht länger die Reinigung der Welt vom Bösen und die Etablierung des *allgemeinen* Guten. Die sozialistische Hoffnung war, aber darum *mußte* sie eben an ein oberstes Prinzip oder ein

höchstes Gut gebunden werden, daß sich das Gute gesellschaftlich organisieren ließe, nämlich *als* gute Gesellschaft und damit als *Einheit*. Das Gute kann nicht selbst pluralisiert werden oder aber es verliert seinen kritischen Gehalt. Wenn vieles irgendwie gleich gut ist, nur weil es einem Wunsch oder seiner langen Kommunikation entspricht, dann ist „das Gute“ nur relativ bestimmbar und damit selbst unbestimmt.

Wichtiger aber ist für die pädagogische Frage, daß dann Erziehung nicht mehr als Instrument aufgefaßt werden kann, mit welchem sich ferne Ziele der Gesellschaft verwirklichen lassen. „Erziehung“ läßt sich vorstellen als moralische Kommunikation, in der sich Entwicklungsniveaus unterscheiden lassen, die aber nicht zu *abschließenden* und *allgemeinverbindlichen* Resultaten führt. Das hängt mit dem Gegenstand zusammen, der Initiation in *moralische* Felder des Handelns, die ebenso oft erreicht wie verfehlt werden, ohne zu verschwinden. Der Grundirrtum der sozialistischen Erziehungstheorie war es, den neuen Menschen nach der Maßgabe einer *fertigen* Tugend zu denken, die zwar Fehler zu machen erlaubte, aber immer auf dem richtigen Wege war. Diese Disposition zu erzeugen, ist aber grundsätzlich unmöglich, einfach weil Erziehung nicht als feste Verinnerlichung der richtigen *Moral* gedacht werden kann oder darf, sondern als vielfacher Weg in die Einsicht und Handhabung von *Moralität*. In dem, was WILLIAM JAMES das „pluralistische Universum“ nennt²⁹, fehlt die allgemeine *Moral*³⁰, und damit zerbricht eine klassische Konzeption der Erziehung, die sich tatsächlich nur unter den Vorzeichen einer geschlossenen Weltanschauung denken läßt.

Der Satz des Besuchers in Ikarien – „Hier ist *Moral* in Wirksamkeit“ – *verführt* die Erwartungen. Zugleich ist die damit verbundene Utopie eine allgemeine der Pädagogik, nicht eine spezifische der sozialistischen Erziehung. Aber daß sie sich von beiden Seiten her, der Utopie wie der Erziehung, *nicht* verwirklichen läßt, ist zugleich eine Befreiung der pädagogischen Theorie und der Praxis der Erziehung. Im Namen einer einheitlichen Utopie, die totalitär werden muß, *kann nicht* „erzogen“ werden, und wenn dies versucht wird, und dafür steht die Erfahrung des „realen Sozialismus“, dann werden Effekte in Kauf genommen, die sich gegen das eigene System richten und ethisch nicht zu vertreten sind. Diese Praxis hat das *Ende* der „sozialistischen Erziehung“ besiegelt, aber es gehört zur Logik der Utopieproduktion, daß dieses Ende sofort bezweifelt werden kann und das Konzept des „Sozialismus“ sein Comeback erleben wird. Freilich muß nun die Einsicht mitgetragen werden, daß diese Folie der *Kritik* nicht zugleich die Bedingung ihrer Praxis beschreibt, weder politisch noch pädagogisch. Das *erschwert* die Utopieproduktion oder entkoppelt sie von Erwartungen an Erziehung. Diese Entkoppelung aber ist nicht ohne Folgen für die Utopie, denn sie kann ihre eigene Konkretisierung nicht mehr denken oder muß damit rechnen, daß die Erziehungspraxis ihre Pläne durchkreuzt. Die nächste Generation ist utopisch gesehen unberechenbar, aber sie wird natürlich erzogen, nur nicht in einem Entwicklungsschema, in dem die richtige Zukunft bereits definiert ist.

Pädagogische Theorien sind immer selbstreferent, gerade in der Verbindung mit der sozialistischen Utopie. Sie wollen selbst *erziehen*. Aber dann ist ihr

Schicksal das jeder Erziehung. Sie ist keine Kraft zur Erzeugung des Guten, wenngleich die Theorie sich das immer einbilden kann und vielleicht auch einbilden muß. Die Abarbeitung an der Erfahrung des Sozialismus muß die Reflexion nicht beeindrucken, zumal nicht, wenn diese Erfahrung Geschichte wird und aus dem kollektiven Gedächtnis verschwindet. Wer am Bild der besseren Welt interessiert ist, *darf* sich von der Erfahrung auch nicht stören lassen, denn Utopien entstehen in der Reflexion, nicht in der Praxis. Aber eben darum steht zur Verwirklichung der Bilder auch kein Instrument zur Verfügung, das wir mit einigem Recht „Erziehung“ nennen können.

Anmerkungen

- * Überarbeiteter Vortrag auf der Tagung: „Erblast oder Mitgift? Umriss politischer Bildung im Deutschland der neunziger Jahre“, Evangelische Akademie Tutzing am 26. Oktober 1990.
- 1 Der Terminus „Sozialismus“ wird von den Anhängern OWENS entwickelt, zuerst gebraucht vermutlich im November 1827 im neu gegründeten „Cooperative Magazine“ (BEER 1913, S. 212 f.). Die Grunddoktrin war, daß die Arbeiter, die den neuen industriellen Reichtum hervorbrachten, auch die Eigner sein müßten (LICHTHEIM 1969, S. 121). Dies sollte aber *sozial* organisiert sein, kooperativ und nicht „selfish“ (ebd., S. 121/122). Diese Ideen reichen freilich bis auf BABEUF und die radikale Forderung nach Gleichheit zurück (ebd., S. 17 ff.). Die christlichen Wurzeln dieses Denkens sind gerade bei den frühen Sozialisten evident; SAINT-SIMON spricht 1825 vom *nouveau christianisme* im Sinne einer radikalen Erneuerung. Das Denkmuster des „ganz Anderen“ der Zukunft wird auch da verwendet, wo säkulare Anthropologien ins Spiel kommen, etwa bei FOURIER (O. C. VI). Auf dieser Linie scheidet die Utopie Gegenwart und Zukunft und wird politisch (HÖLSCHER 1985, S. 405 ff.).
- 2 SAINT-SIMONS neue Doktrin lautete: „La morale la plus générale, la morale divine doit devenir la morale unique; c'est la conséquence de sa nature et de son origine“ (SAINT-SIMON 1825, S. 8/9).
- 3 Der Ausdruck *Frühsozialisten* wird verwandt zur Bezeichnung von Gründungsschriften und Erfahrungen, die später überwunden worden seien (vgl. HAHN 1974). Diese Strategie ist grundlegend für die herausgehobene Stellung des Marxismus in der Geschichte des Sozialismus, eine Selbststilisierung, die selten geprüft worden ist. Die Überlegenheit einer dialektischen Gesellschaftstheorie folgt der *eigenen* Kritik, nicht einer unabhängigen Prüfung.
- 4 MOSES HESS hat 1843 diese Abgrenzung scharf kritisiert und den Kommunismus als die wahre „*praktische Ethik*“ begriffen (HESS o. J., S. 156). Aber die Gleichsetzung von „Kommunismus“ mit „der absoluten menschlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 159) ist nur möglich, wenn der Einheitsgedanke – somit die Utopie – fraglos vorausgesetzt wird. Der Staat, auch der Staat der bürgerlichen Gesellschaft, muß „sich dialektisch vernichten“ und „dem *einigen* sozialen Leben, dem Zustande der *Gemeinschaft*, Platz machen“ (ebd.; Hervorhebung J. O.). Gegenüber HESS erkennt STEIN freilich, daß Arbeit und Gesellschaft sich nicht einfach selbst organisieren, wenigstens nicht, „indem jeder tut, was er nicht lassen kann, und unterläßt, was er nicht tun kann“ (ebd., S. 158).
- 5 Für STEIN ist diese Definition nicht komplett, weil sie um die romantische Idee des „Volksgeistes“ (STEIN 1842, S. 131) ergänzt werden müsse. Die damit gegebene nationale Besonderung des Sozialismus (ebd., S. 132) sei den französischen Auto-

- ren aber fremd. Gerade weil sie „das Allgemeine auf die Persönlichkeit (zurückführen)“, verunmöglichen sie ein „Begreifen der *Nationalität*“ (ebd., S. 138).
- 6 In BENTHAMs „*The Principles of Morals and Legislation*“ ist dies die Erläuterung des „*principle of utility*“. Das Prinzip beschreibe „the greatest happiness of all those whose interest is in question“ (BENTHAM 1948, S. 1). Niemand kann von der Glücksteigerung ausgeschlossen werden, und das heißt, jedermann muß an den Faktoren der Optimierung von Lust (pleasure) beteiligt werden. JAMES MILL hat diese Faktoren in drei Gruppen eingeteilt: Reichtum, Macht und Ansehen, soziale Beziehungen und die ästhetische Erfahrung (MILL 1869, vol. II/S. 206–255).
 - 7 Zukunft ist nicht einfach, wie bei den Utilitaristen, *Antizipation*, also ein Bewußtseinszustand (MILL 1869, vol. II/S. 203 f.), sondern ein sozialer Zustand, der fern, aber erreichbar erscheint. Er wird gedacht, als sei er mit der Gegenwart verbunden, in der Regel durch Entwicklungsstufen.
 - 8 ZOE GATTI DE GAMOND (1806–1854) veröffentlichte mit zwanzig Jahren in der „*Revue encyclopédique*“ Briefe über die soziale Lage der Frauen im 19. Jahrhundert und kam danach mit den sozialistischen Doktrinen in Berührung. In der Gruppe „*Nouveau Monde*“, der sie nach 1836 angehörte, wurden FOURIERS Ideen pädagogisch und weniger politisch diskutiert. Daraus resultierte ihr Hauptwerk „*Fourier et son système*“, das innerhalb von vier Jahren fünf Auflagen erlebte.
 - 9 Das Prinzip folgt ROUSSEAUS Differenz von Natur und Gesellschaft, nur verlagert es die Erziehung in die (richtig organisierte) Gesellschaft hinein. Die neue Gesellschaft in der alten wird betrachtet als inneres Ausland, in dem richtig erzogen werden kann (FOURIER O. C. X/S. 289–314).
 - 10 Der Bezugspunkt ist in aller Regel ein Diktum aus der MARXschen „*Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*“: „Die Philosophie kann sich nicht verwirklichen ohne die Aufhebung des Proletariats, das Proletariat kann sich nicht aufheben ohne die Verwirklichung der Philosophie“ (MEW Bd. I/S. 391).
 - 11 Die Differenz von Staat und Gesellschaft wird aufgehoben; das beschreibt etwa auch FROHSCHAMMER (1885, S. 170 ff.). Daß „*Sozialisierung*“ nicht Verstaatlichung sein könne, wird in den genossenschaftlichen Richtungen gesehen (z. B. WILBRANDT 1919, S. 184 ff.), aber um den Preis irrationaler Erwartungen. Wenn die „*Seele*“ „fehlt“, „fehlt die entscheidende Vorbedingung für den Sozialismus“ (ebd., S. 318).
 - 12 Dieses „*Prinzip*“ „beherrscht“ „alle geistige Entwicklung“. „Jedes nach Zwecken handelnde Wesen erreicht daher Zwecke, die nicht gewollt, weil nicht vorausgesehen waren, während andererseits freilich nicht minder einzelne der vorgestellten Zwecke wegen der Widerstände, die sie finden, nicht zur Ausführung gelangen“ (WUNDT 1919, Bd. I/S. 326/327).
 - 13 Die stalinistische Philosophie als „*Legitimationswissenschaft*“ hat NEGt (1969) beschrieben; die Kritik läßt sich verallgemeinern und gegen jede monistische oder logische Deutung der Geschichte verwenden. Nur eine solche Supertheorie sichert die Zukunftserwartung jeglicher Form von Sozialismus außerhalb der religiösen Ansätze.
 - 14 „*Vier Jahrzehnte ausbeutungsfreie Ordnung*“ behauptete MARGOT HONECKER (1989, S. 25) in ihrer Rede auf dem IX. Pädagogischen Kongreß der DDR (Juni 1989). „*Sozialistische Erziehung*“ ist hier das ausdrückliche Instrument der Weiterentwicklung dieser Gesellschaft, unter „der klugen Führung durch die marxistisch-leninistische Partei“ (ebd., S. 12/13).
 - 15 MARX setzt eine *Evolutionstheorie* voraus, eine Art soziologischen Darwinismus, der die Fortentwicklung der Gesellschaft von objektiven Triebkräften abhängig macht, in die sich das Subjekt nur einpassen, die es aber nicht wirklich verändern

- kann. Nur darum kann das politische Schema von *progressiv* und *reaktionär* greifen, von dem die pädagogische Moralisierung dann aber im Kern abhängig ist.
- 16 „Der Vertrag zur deutschen Einheit“, Beilage zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung v. 5. Sept. 1990, S. B 5 (Art. 37 des Vertrages).
 - 17 Es handelt sich in der Regel um Siedlungsromane oder um Beschreibungen utopischer Städte, die alle dem sozialistischen Gleichheitsideal verpflichtet sind (SENGFELDER 1929). Darunter sind auch reine Erziehungsutopien zu finden (KEMSIES 1893), wenngleich in allen Romanen die sozialistische Erziehung eine zentrale Rolle spielt.
 - 18 Gesellschaft wird begriffen als „Arbeitsgemeinschaft, nicht als mechanischer Apparat zur Besorgung der Lebensmittel, sondern als lebendiger Organismus der sich kultivierenden Menschheit“ (KARSEN 1921, S. 31; Spertung im Text).
 - 19 Den Ausdruck *god term* verwende ich im Anschluß an KENNETH BURKE (1970, S. 32 ff.). BURKE verweist darauf, daß vor allem HEGELS Geschichtsphilosophie die Gottesidee verzeitlicht. Gott ist nicht mehr der höchste Punkt der (statischen) Schöpfung, sondern die Beziehung wird als Prozeß gedacht, der auf einen höchsten Punkt erst hinsteuert, „translated into a temporal series, as regards the unfolding of history“ (ebd., S. 33).
 - 20 Die Organisation der Gesellschaft, zumal die der Ökonomie, folgt der *Natur* (DEZAMY 1842, S. 14). Die Natur aber kreiert den Menschen *gleich*, und erst das falsche Milieu macht sie ungleich. „Cette inégalité est le résultat de la situation sociale, d'un système d'éducation pervers et maciavélique, de la longue servitude qui depuis tant de siècle pèse sur l'humanité tout entière“ (ebd., S. 18).
 - 21 DEZAMY (1842, S. 140 ff.) beruft sich auf den radikalen Flügel der Revolutionspädagogik (vgl. BACZKO 1982).
 - 22 Unabhängig wird das pädagogische Denken von den kirchlichen Dogmen, nicht jedoch von religiösen Denkformen, wie sich gerade an der sozialistischen Erziehung und ihrem Pathos des „neuen Menschen“ zeigen läßt (vgl. OELKERS 1990).
 - 23 Diese Idee geht auf JOHN DEWEY zurück (1899), der aber darunter eine *experimentelle* Erfahrung versteht und von jeder geschichtsphilosophischen Summierung der Effekte Abstand nimmt. „Policies and proposals for social action (must) be treated as working hypotheses, not as programs to be rigidly adhered to and executed“ (DEWEY 1927, S. 202 f.).
 - 24 „The best society for growing children, past the age of total dependency, is other children, older and younger by easy grades. It is a rough society but characterized at worst by conflict rather than by loving, absolute authority“ (GOODMAN/GOODMAN 1960, S. 166/167). Die spezifisch amerikanische Tradition der erziehenden Gemeinschaft beleuchtet SCHWARZ (1985).
 - 25 Der Grund liegt darin, daß die bürgerliche Familie ihre Erziehungsmacht verliert, einfach weil die Scheidungsraten steigen und die Beziehungen auseinanderbrechen (GOODMAN/GOODMAN 1960, S. 166).
 - 26 Das ist auch GOODMANs Idee: Die neue Gemeinschaft hat die Überwindung der Unterscheidung von Produktion und Konsumation zur Voraussetzung (GOODMAN/GOODMAN 1960, ch. 6).
 - 27 IRIS MURDOCH (1964) diskutiert die Idee der *perfectibilité* unter dem Gesichtspunkt der Existenzphilosophie, und JOHN PASSMORE (1970) beschreibt die ideengeschichtliche Bewegung dieses Konzepts.
 - 28 RALF DAHRENDORF (1975) hat im Anschluß an KARL POPPER gezeigt, daß alle staatspolitischen Utopien von *statischen* Modellen – perfekten Endzuständen – ausgehen, die sich selbst nicht mehr verändern können. Diese Art Utopie müßte ihren eigenen Prozeß beenden können, aber das ist nur unter Verzicht auf Geschichte möglich, vielleicht die absurdeste aller Utopien.

- 29 Es gibt keine monistische Ganzheit und somit auch kein Verhältnis von Mikro- und Makrokosmos. „Nichts Wirkliches ist vollkommen einfach; jeder Teil der Erfahrung, so klein er auch sei, ist ein multum in parvo, das mit anderen in vielfacher Beziehung steht“ (JAMES 1914, S. 208/209).
- 30 Nicht aber fehlen die absoluten *Ansprüche* der Moral („Gerechtigkeit“ ist nicht teilbar).

Literatur

- BACZKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris: Editions Garnier Frères 1982. (= Les classiques de la politique)
- BEER, M.: Geschichte des Sozialismus in England. Stuttgart 1913.
- BENTHAM, J.: An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. Ed. by L. J. LAFLEUR. New York: Hafner Press 1948. (Orig. 1789)
- BUBER, M.: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. 3., erw. Aufl. Hrsg. v. A. SCHAPIRA. Heidelberg 1985. (hebr. Orig. 1947)
- BURKE, K.: The Rhetoric of Religion. Studies in Logology. (1961) Berkely/Los Angeles/London: University of California Press 1970.
- CABET, E.: Reise nach Ikarien. Materialien zum Verständnis von Cabet zusammengestellt von A. BRANDENBURG und A. MEYER. Berlin (West) 1979. (frz. Orig. 1839)
- DAHRENDORF, R.: Pfade aus Utopia. In: R. DAHRENDORF: Gesammelte Abhandlungen, Bd. 1: Pfade aus Utopia. München 1974, S. 242–262.
- DEWEY, J.: School and Society. Chicago: Chicago University Press 1899.
- DEWEY, J.: The Public and Its Problems. New York: Henry Holt and Company 1927.
- DEZAMY, Th.: Code de la Communauté. Paris: Prévost/Rouannet 1842.
- DURKHEIM, E.: Le socialisme. Sa définition – ses débuts. La doctrine Saint-Simonienne. Intr. de M. MAUSS; préface de P. BIRNBAUM. Paris: Presses Universitaires de France 1971.
- FOURIER, Ch.: Oeuvres Complètes, t. VI: Le nouveau monde industriel et sociétaire ou l'intention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuées en séries passionnées. 2ème éd. Paris: A la librairie sociétaire 1845. (repr. 1966)
- FOURIER, Ch.: Oeuvres Complètes, t. X: Manuscrits publiés par la phalange revue de la science sociale 1851–1852. Vol. I/II. Paris: Librairie Phalanstérienne 1852. (repr. 1967)
- FROHSCHAMMER, J.: Über die Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft. Philosophische Untersuchungen über Recht und Staat, sociales Leben und Erziehung. München 1885.
- GATTI DE GAMOND, Z.: Fourier et son système. Deuxième Edition. Paris: La Librairie Sociale 1839.
- GOODMAN, P./GOODMAN, P.: Communitas. Means of Livelihood and Ways of Life. (1947) New York: Vintage Books 1960.
- HAHN, M. (Hrsg.): Vormarxistischer Sozialismus. Frankfurt/M. 1974.
- HESS, M.: Sozialismus und Kommunismus. (1843) In: M. HESS: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. H. LADEMACHER. Wiesbaden o.J., S. 153–169.
- HÖLSCHER, L.: Der Begriff der Utopie als historische Kategorie. In: W. VOSSKAMP (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie. Bd. I. Frankfurt 1985, S. 402–418.
- HONECKER, M.: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. IX. Pädagogischer Kongreß der DDR 13. bis 15. Juni 1989. Berlin (Ost) 1989.

- JAMES, W.: Das pluralistische Universum. Hibbert-Vorlesungen am Manchester College über die gegenwärtige Lage der Philosophie. Übers. u. eingel. v. J. GOLDSTEIN. Leipzig 1914. (= Philosophisch-soziologische Bücher, Bd. XXXIII) (amerik. Orig. 1908)
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KEMSIES, F.: Sozialistische und ethische Erziehung im Jahre 2000. Berlin 1893.
- LANDAUER, G.: Auch die Vergangenheit ist Zukunft. Essays zum Anarchismus. Hrsg. v. S. WOLF. Frankfurt/M. 1989.
- LICHTHELM, G.: The Origins of Socialism. London: Weidenfeld and Nicolson 1969.
- LÖWENSTEIN, K.: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933. Hrsg. v. F. BRANDECKER/H. FEIDEL-MERTZ. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1967. (= Internationale Bibliothek, Bd. 91)
- MACINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Übers. v. W. RHIEL. Frankfurt/New York 1987. (= Theorie und Gesellschaft, hrsg. v. A. HONNETH u. a., Bd. 5) (amerik. Orig. 1981)
- MARX, K./ENGELS, F.: Werke. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 1. Berlin (Ost) 1977. (zit. als „MEW“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- MARX, K./ENGELS, F.: Werke. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 23: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Berlin (Ost) 1969. (zit. als „MEW“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- MILL, J.: Analysis of the Phenomena of the Human Mind. New Edition. Ed. by J. St. MILL. Vol. I/II. London: Longmans Green Reader and Dyer 1869. (repr. Hildesheim/Zürich/New York 1982)
- MURDOCH, I.: The Idea of Perfection. In: The Yale Review 53 (March 1964), S. 342–380.
- NEGT, O.: Marxismus als Legitimationswissenschaft. Zur Genese der stalinistischen Philosophie. In: A. DEBORIN/N. BUCARIN: Kontroversen über dialektischen und mechanischen Materialismus. Frankfurt 1969, S. 7–48.
- NOZICK, R.: Anarchy, State, and Utopia. Oxford: Basil Blackwell 1980. (Erstausg. 1974)
- OELKERS, J.: Die Herausbildung der Theorie demokratisch-sozialistischer Erziehung. Anmerkungen zur Diskussion der Zwanziger Jahre. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, Heft 15/16 (1981), S. 113–163.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OELKERS, J.: Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Ernst Cassirer. In: J. OELKERS/W.K. SCHULZ/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 291–326. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 4)
- OELKERS, J.: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1990, S. 24–71.
- OWEN, R.: The Institution for the Formation of Character. (1816) In: Utopianism and Education. Robert Owen and the Owenites. Ed. by J.F.C. HARRISON. New York: Teachers College Press 1968, S. 80–117.
- OWEN, R.: Das Soziale System. Ausgewählte Schriften. Übers. v. M. HENSELMANN; hrsg. v. L. JAUCH/M.-L. RÖMER. Leipzig 1988.
- PASSMORE, J.: The Perfectionibility of Man. London: Duckworth 1970.
- (SAINT-SIMON, C.H.): Nouveau christianisme, dialogues, entre un conservateur et un novateur. Premier dialogue. Paris: Bossange Père 1825. (Die Ausgabe erschien an-

onym; von mir benutzt wurde der Band Nr. S 304 der Bibliothèque Cantonale et Universitaire Lausanne).

SCHWARZ, E.: Aus Wirklichkeit gerechte Träume: Utopische Kommunen in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: W. VOSSKAMP (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie. Bd. III. Frankfurt 1985, S. 411–431.

SENGFELDER, K.: Utopische Erziehungsideale und praktische Schulreformversuche der neuesten Zeit. Diss. phil. Erlangen 1929. Druck: Kallmünz b. Regensburg 1929.

SPENCER, H.: From Freedom to Bondage. (1891) In: H. SPENCER: The Man versus the State. With Four Essays on Politics and Society. Ed. by D. MACRAE. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1969, S. 312–335.

STEIN, L.: Der Socialismus und Communismus des heutigen Frankreichs. Ein Beitrag zur Zeitgeschichte. Leipzig 1842.

WILBRANDT, R.: Sozialismus. Jena 1919.

WUNDT, W.: System der Philosophie. Bd. I/II. 4. umgearb. Aufl. Leipzig 1919 (1. Aufl. 1889).

Abstract

The demise of existing socialist systems occasions a reconsideration of the general basic argumentative structure of socialist education. The author examines both the moral, religiously imbued claim of socialism in the nineteenth century and the concept of "socialist education". He then characterizes the relation between "education" and "society" as non-instrumental and shows that the objectives of "socialist education" are rooted in a misleading imagery; he finally extends these findings to the concept of utopia in modern pedagogics. It is his thesis that the development of utopian concepts is unavoidable in Western culture but that, in future, it has to reckon with an altered and – especially with regard to the plausibility of these visions of the future – dangerous concept of education.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Trogmattweg 18, CH-3506 Grosshöchstetten.